

1

Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?¹

Maria Assunção Folque² & Teresa Vasconcelos³

Uma criança disse:
dá-me aquele ramo de estrelas maduras.(...).
Às vezes as crianças não falam
quando estão dentro do silêncio.
As crianças falam até ao fim
de cada palavra
(Herberto Helder)

Este fragmento de um poema de Herberto Helder menciona que “às vezes as crianças não falam”. É o que acontece com as crianças nos primeiros tempos de vida. Expressam-se de muitas formas: choram, balbuciam, riem, batem palmas, agitam as pernas, rebolam ou gatinham. Frequentemente as entendemos por sinais, intuimos o que sentem, do que precisam. Mas ainda vivem o silêncio da linguagem. Sem nos querermos substituir a elas, falemos por elas. Falemos até ao “fim de cada palavra”. Elas precisam da nossa palavra para dizerem o que desejam. É o que vamos tentar fazer nestas páginas.

A função social e educativa da creche

As respostas que um Estado procura providenciar para as crianças entre os 0 e os 3 anos, sejam de cariz social sejam de cariz educativo, evoluem com as sociedades, com o conhecimento e com as necessidades emergentes que, quer as famílias, quer as comunidades vão manifestando.

Se procurarmos responder prioritariamente à necessidade de conciliação da vida familiar com a vida profissional permitindo aos jovens não abdicarem de constituir uma família ou de ter mais filhos, pensamos nos serviços para crianças dos 0 aos 3 anos como uma resposta social com horários alargados e que não onerem as famílias. Por outro lado, se procurarmos responder em primeiro lugar às necessidades das crianças teremos que verificar com atenção as suas condições de vida. Temos ainda de olhar para a Convenção dos Direitos da Criança e para a investigação, para pensar que tipo de contextos e que experiências garantem qualidade de vida às crianças entre os 0 e os 3 anos.

¹ As autoras agradecem o contributo inestimável de colegas das universidades ou politécnicos, e de associações profissionais que, a nosso pedido, enviaram uma série de sugestões e alertas que enriqueceram o presente trabalho.

² Universidade de Évora

³ Escola Superior de Educação de Lisboa

Este trabalho usa como fontes privilegiadas de informação a Recomendação nº 3/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o relatório *Pensar a Educação* (2016, coord. Manuela Silva) na sua vertente relacionada com a Educação de Infância.

Os programas de uma grande parte dos partidos concorrentes às eleições de 6 de outubro de 2019 mencionaram a necessidade urgente de creches para as crianças dos 0 aos 3 anos, de modo a permitir a conciliação trabalho-família e/ou a resposta ao direito à educação desde o nascimento. Assim o XXII Governo Constitucional tome em suas mãos esta necessidade da sociedade expressa em voto. Contudo, o acesso à educação não é suficiente: estudos nacionais e internacionais dos anos 90 do século passado (Bairrão Ruivo, 1997) e posteriores (Pessanha, Pinto & Barros 2009; Sylva *et al.* 2011) insistem que, se as creches e os jardins de infância não forem de superior qualidade educativa, em nada contribuirão para o desenvolvimento das crianças, principalmente as mais desfavorecidas. A qualidade de que se fala não é apenas estrutural é, pois, também pedagógica.

Talvez possamos afirmar que a creche é ainda vista socialmente como uma resposta quando não há outras alternativas, privilegiando-se para os três primeiros anos a possibilidade de ficar em casa com um familiar. Mas, a investigação também nos diz que os adultos que cuidam de crianças em ambientes isolados (ex: mães sozinhas ou pais desempregados que não participam em atividades da comunidade) estão mais expostos a desenvolverem estados depressivos que podem ter um impacto negativo na qualidade das interações e das experiências que proporcionam aos seus filhos (Bronfenbrenner, 2005).

Cuidar de um bebé nos primeiros anos é uma tarefa exigente para a qual não se nasce preparado. O ditado africano “para educar uma criança é precisa toda uma aldeia” representa bem a necessidade de enquadrarmos a educação das crianças pequenas numa comunidade. A creche, nos nossos dias, pode constituir-se como a “aldeia” que por diversas razões deixou de estar acessível às crianças e aos seus pais, nomeadamente nos grandes centros urbanos (Folque & Bettencourt, 2016). O investigador japonês Masatoshi Kaneko e seus colegas (Kaneko *et al.*, 2016) demonstram aliás num interessantíssimo documentário intitulado “Science of Motherhood”, baseado em investigação que têm vindo a desenvolver, que a maternidade é um ato comunitário e não da intimidade exclusiva da mãe e do bebé. Com a família de hoje cada vez menor e mais isolada, um número crescente de mães tem dificuldade em fazer face aos desafios da maternidade.

A creche pode ser, assim, um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias.

Temos a consciência de que esta dimensão da escuta requer uma atenção à ecologia das crianças e das suas famílias (Bronfenbrenner, 1979) procurando, em diálogo, um conjunto de respostas flexíveis que contribuam para a sua qualidade de vida.

A Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (em vigor), no seu artigo 3º, define a creche como um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”. Constatamos que na lógica da Segurança Social a creche (ou outra modalidade de atendimento para este nível etário) tem uma vertente marcadamente social e de apoio às famílias que trabalham quando estas estão impedidas de cuidar diretamente das crianças. Embora haja razões históricas que explicam uma perspetiva assistencial ainda prevalecente na sociedade portuguesa consideramos esta perspetiva limitada face aos desafios da sociedade atual.

Breves notas históricas e contextuais

Podemos fazer remontar o início das creches no nosso país à criação das Misericórdias (séc. XVI). Daqui deriva o carácter marcadamente assistencial que acompanhou desde o início o atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos e de idades subsequentes.

Ainda durante a monarquia, as primeiras instituições destinadas às crianças dos 0 aos 6 anos eram de iniciativa privada, tinham preocupações de carácter asilar e destinavam-se às classes sociais mais vulneráveis. Temos por exemplo o caso da *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida* fundada no século XIX pelo rei D. Pedro V. Embora nos finais do século XIX se tenham iniciado diligências para a abertura de Jardins de infância com carácter pedagógico, inspirados em Froebel

- inaugurou-se, no dia 21 de Abril de 1882, o primeiro Jardim de Infância do nosso país – estas propostas não incluíam a educação dos 0 aos 3 anos (Vilhena, 1997).

Muito mais tarde, no início do Estado Novo, o Decreto-Lei nº 4402 de 1934, de 24 de agosto, termina com a obrigatoriedade então vigente (desde os tempos da 1ª República) de criação de creches em fábricas para os filhos das mulheres trabalhadoras (Vasconcelos, 2014). O Estado Novo vem atribuir às mães o cuidado prioritário com os filhos no espaço doméstico. É criada então a *Obra das Mães pela Educação Nacional*, com um carácter marcadamente ideológico: no Estado Novo prevalecia a “ideologia da maternidade”.

Só muito mais tarde em finais dos anos 60 – início dos anos 70 do século passado - as estruturas do Ministério da Saúde e Assistência⁴ começaram a apoiar iniciativas com carácter social/privado. Remonta a essa altura uma conquista importante: as educadoras de infância – e não apenas as enfermeiras – passaram a trabalhar em creches. Encontramos finalmente o pressuposto de que a creche não é apenas uma resposta social, mas também educativa. Não podemos ainda esquecer que, nesses anos, à medida que as mulheres entravam no mercado de trabalho (devido à emigração em massa dos homens e à guerra colonial) as famílias recorriam sobretudo a amas, a maior parte delas não legalizadas, o que impedia a supervisão da qualidade deste atendimento em termos de segurança mínima, saúde, alimentação, etc.

Presentemente, podemos afirmar que as *creches* são uma resposta simultaneamente **educativa e social** (ou de âmbito socioeducativo), que acolhe crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade. Por outro lado, sem qualquer dimensão educativa, as famílias podem recorrer a *amas* - pessoas (geralmente mulheres) que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam nas suas próprias casas de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro). Também têm sido promovidas *creches familiares*, modalidade que compreende um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), residentes na mesma zona geográfica e que estão enquadradas técnica e financeiramente por uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), nomeadamente as Misericórdias.

Em 2001, a OCDE⁵ alertou para que o papel do Estado neste nível educativo é “estratégico”. É realçado, nos documentos publicados pela Comissão Europeia e pela OCDE sobre a qualidade na educação de infância, que a aprendizagem e a educação começam a partir do nascimento.

A primeira parte deste trabalho procurou contextualizar social e historicamente o argumento de que a educação se inicia aos 0 anos, que é simultaneamente um serviço educativo e social, acentuando a importância de um atendimento de qualidade para as crianças deste nível etário.

A Recomendação nº 3/2011

Para falar adequadamente no atendimento ao nível etário dos 0 aos 3 anos não podemos deixar de ter aqui presente a *Recomendação nº 3/2011* do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶ feita ao Governo (XVIII Governo Constitucional, sendo Ministra da Educação Isabel Alçada). Nesta Recomendação propõe-se uma revisão urgente da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 5/1986, de 14 de outubro, artigo 4º alínea 2) de modo a contemplar no sistema educativo a educação dos 0 aos 3 anos, no pressuposto de que a educação se inicia à nascença. A não alteração da Lei de Bases de 1986 levou a que a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) não pudesse contemplar o nível etário dos 0 aos 3 anos. Esta Recomendação insiste ser urgente uma educação de infância que se inicie aos 0 e não aos 3 anos de idade dando uma prioridade à promoção de estruturas de atendimento para as crianças dos 0 aos 3 anos de superior qualidade. Refere que estas estruturas podem ser da iniciativa de diferentes entidades e reguladas pelos Ministérios da Solidariedade Social e da Educação, nas suas diferentes competências. Essas mesmas estruturas, que devem envolver em primeiro lugar, direta e sistematicamente, as famílias, podem inclusive criar modalidades de capacitação de ativos, proporcionando uma progressiva profissionalização de amas, que trabalharão sob o acompanhamento e supervisão de educadores de infância especializados.

A mesma Recomendação preconiza *uma Educação de Infância que invista no capital social das famílias*, tomando a família numa perspetiva ampla, enquanto “comunidade de afectos”⁷, em interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população ativa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Apela ao investimento em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projetos de promoção da excelência pedagógica (adequadamente financiados) e o envolvimento sistemático das famílias. Sem este envolvimento não é possível oferecer-se serviços de qualidade. A Recomendação insiste na importância de existirem profissionais habilitados para trabalharem com esta faixa etária, reflete nas suas condições de trabalho e apela para formação especializada, graduada e pós-graduada. Considera ainda que sem investigação consistente e prolongada não se poderão garantir as condições de equidade e excelência, fundamentais para este nível educativo.

⁴ Instituto da Família e Ação Social (IFAS).

⁵ OCDE (2001)

⁶ da responsabilidade de uma das autoras do presente trabalho.

⁷ Trata-se de um conceito alargado de família e não apenas a família tradicional: pai, mãe e X filhos.

Passados quase nove anos desta Recomendação, perguntamos: onde estão as crianças dos 0-3 anos que não frequentam creches (IPSS⁸) ou infantários (EPC⁹)? Que fizeram destas recomendações os Ministérios da Educação de sucessivos governos? E que tem feito o Ministério da Solidariedade Social (e do Trabalho) que foi ouvido no processo de audições públicas que precedeu a elaboração da Recomendação?

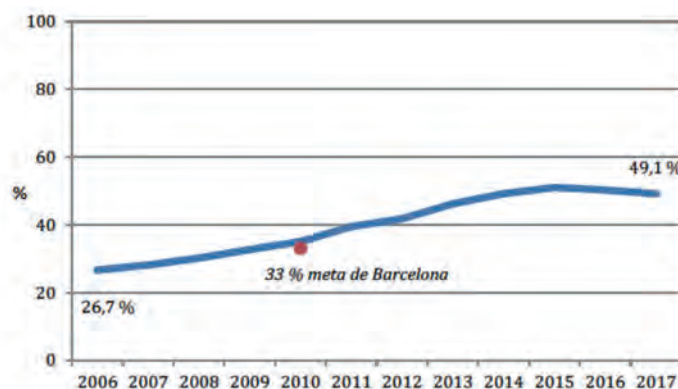
Caraterização da situação presente

- Que respostas estamos a dar?

As informações estatísticas divulgadas pela comunicação social no início do ano letivo de 2019/2020 referem que no nosso país mais de metade das crianças dos 0 aos 3 anos não tem lugar numa creche financiada direta ou indiretamente pela Segurança Social¹⁰.

Contudo, a Carta Social de 2017 (MTSSS, 2017) mostra-nos que é inegável uma crescente atenção à capacidade de resposta para as crianças dos 0 aos 3 anos nos últimos dez anos. Entre 2006 e 2017 a taxa de cobertura evoluiu de 26,7% para 49,1%. Em 2017 dispúnhamos de cerca de 118 500 lugares em creche, 62% dos quais comparticipados pelo Estado através de acordos de cooperação com entidades da rede solidária. A questão que colocamos é saber onde estão as outras 50% das crianças dos 0 aos 3 anos.

Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a 1ª infância, continente – 2006-2017



Fonte: Estimativas da População Residente para 2017, INE. GEP-MTSSS, Carta Social

Olhando para a acessibilidade em termos económicos no nosso país, a capacidade de resposta assenta maioritariamente em creches sem fins lucrativos (75,1%) face a creches com fins lucrativos (24,9%) (MTSSS, 2017). No entanto, estes números a nível nacional encontram grande variação de acordo com as regiões atingindo uma proporção de creches com fins lucrativos muito significativa nos grandes centros urbanos, em zonas de litoral onde se concentra um maior número de crianças desta faixa etária (Porto, Leiria, Braga, Lisboa e Setúbal). É esta situação que deixa muitas famílias em sobressalto como é patente na situação relatada por uma educadora de infância.

Relembro os dias de aflição da Susana e do Luís. Pais da Maria de 2 anos, voltaram a ser pais. Desta vez do Pedro. Plenos de felicidade, mas simultaneamente muito angustiados. O Luís não trabalhava em Évora e a Susana não poderia ter mais tempo para ficar com o filho pra além da sua licença de parto (na altura pouco mais de 3 meses). Eu era educadora da Maria e simultaneamente diretora pedagógica e fui confrontada com um apelo desesperado em modo de ultimato: “Fátinha, não tenho com quem deixar o Pedro. Se ele não tiver vaga, por favor fiquem com ele. Eu deixo-o na cozinha se for preciso, mas é aqui que eu me sinto em casa. Vocês são o apoio familiar que eu não tenho.”

De facto, muitas vezes, as creches assumem esta dimensão familiar porque se estabelecem relações de confiança muito idênticas àquelas que existem nas famílias. Não há como ser de outra forma, pois são confiados aos profissionais de educação de infância que trabalham nas creches aquilo que de maior valor existe para os pais: um filho.

Fátima Godinho – Centro de Atividade Infantil de Évora

⁸ Instituições Particulares de Solidariedade Social

⁹ Ensino Particular e Cooperativo

¹⁰ SIC notícias, 26 de setembro de 2019

Nesse âmbito, a Associação de Creches e Estabelecimentos de Ensino Privado informa que as suas instituições (infantários) não recebem qualquer apoio estatal – e refere a inexistência de *contratos de desenvolvimento* para a creche¹¹ como acontece com outros níveis educativos. Esta Associação relembra que as mensalidades das creches variam entre os 300 e os 375 euros uma vez que constituem o atendimento mais dispendioso do sistema educativo dada a idade das crianças e a necessidade de um atendimento individualizado. Estes valores, embora se constituam como um peso insuportável para a maioria das famílias, não são suficientes para garantir as condições de qualidade de uma creche (ratios adulto/criança; equipas estáveis, educadoras/es com formação, etc.).

Ora o financiamento pela Segurança Social, que existe apenas para alguns lugares em creches de IPSS, é de um montante fixo por criança (264,61€ em 2018), o que leva a que as instituições sociais sem fins lucrativos aceitem um maior número de crianças por sala (por vezes acima do estipulado por lei) ou procurem atender famílias com maior disponibilidade económica que pagarão participações mais altas. Na lógica dos pais de classe média, à medida que uma IPSS tem maior qualidade, eles pressionam as direções para inscreverem os seus filhos, “empurrando” as crianças mais carenciadas (e que precisam de um atendimento de qualidade para suprir desvantagens socioeconómicas) para creches de menor qualidade: este é o efeito perverso de uma certa liberalização e modelo de participação por cada criança. Assim, estas medidas de gestão financeira das instituições têm levado a uma crescente desigualdade social, deixando famílias em situação de maior vulnerabilidade económica sem respostas ou com respostas de menor qualidade. É de salientar que o custo médio por criança em creche situa-se entre os 450 e os 500€/mês, 40% mais do que o custo da educação pré-escolar.

Tendo em conta a despesa pública que enquanto país fazemos com as crianças de diversos grupos etários, quando comparado com os outros países da OCDE, Portugal surge como o quarto país que menos gasta em benefícios familiares e educação para as crianças até aos 5 anos (cerca de 20%), face ao que disponibiliza para as crianças dos 6 aos 11 anos (cerca de 35%) ou dos 12 aos 17 anos (45%)¹². Este indicador revela que ainda não assumimos as crianças mais novas como nossa responsabilidade comum.

Em termos de acessibilidade promovida pelo alargamento de horários das creches, dada a diversidade cada vez maior de horários de trabalho das famílias, temos observado um aumento das horas de abertura das creches. Se por um lado esta flexibilidade permite às famílias uma melhor gestão dos compromissos profissionais e familiares, não deixa de ser preocupante este excessivo número de horas de frequência das crianças em creches. Mais de 50% das crianças frequentam 10 a 12 horas diárias (GEP-MTSSS, 2017) e Portugal é o segundo país da OCDE com mais horas de atendimento semanal (OCDE, 2018). Esta excessiva institucionalização pode comprometer a qualidade de vida das crianças, especialmente quando a qualidade das creches observa valores mínimos ou fracos (ver secção seguinte).

Se atendermos apenas à situação das famílias em Portugal, 70% das mulheres com filhos trabalham a tempo integral (OCDE, 2018)¹³ e as taxas de emprego das mães não variam significativamente conforme a idade dos filhos. Isto significa que as mães de crianças entre os 0 e os 2 anos em Portugal têm mais ou menos as mesmas taxas de emprego que as mães com filhos mais velhos. Segundo dados da Pordata, em 2018, a taxa de mulheres a trabalhar em *part-time* é de apenas 12,3 %, prevalecendo assim o trabalho a tempo inteiro.

Como anteriormente foi referido, a questão da qualidade da educação entre os 0 e os 3 anos é uma condição necessária para que a frequência por parte das crianças da creche ou outra resposta possa trazer benefícios para as crianças, garantindo os seus direitos e um bom desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Assim, iremos abordar a questão da qualidade da resposta pedagógica, área que deve ser da preocupação do Ministério da Educação.

A qualidade da resposta aos 0-3 anos¹⁴

Para apoiar o caminho das pessoas [crianças, famílias] para fora da exclusão social e para garantir o seu bem-estar, torna-se necessária “uma capacidade de reconhecer e aceder à competência distribuída pelos sistemas locais e negociar as fronteiras de uma ação profissional responsável” (Daniels et al. 2007, p. 522), dando prioridade às crianças mais desfavorecidas e garantindo-lhes modalidades de atendimento de superior qualidade.

A educação de infância em Portugal encontra-se dividida quanto à natureza e funções dos serviços que presta. Dos 0 aos 3 anos ela é entendida como um serviço social com tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e dos 3 aos 6 anos como serviço de educação tutelado pelo Ministério da Educação, sendo que apenas esta última é considerada

¹¹ Os *contratos de desenvolvimento* foram uma modalidade legislativa criada no XIII Governo Constitucional no sentido de garantir o alargamento da rede de educação de infância dos 3 aos 6 anos a todas as crianças, mesmo em áreas geográficas onde não houvesse jardins de infância da rede pública ou da rede das IPSS, essas já financiadas pelo Estado

¹² OCDE (2018). Family database PF1.6: Public spending by age of children

¹³ OCDE (2018). OECD Family Database PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school

¹⁴ Nesta secção utilizaremos de forma atualizada um diagnóstico coordenado por uma das autoras e publicado em Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. R. Carneiro (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.

parte do sistema educativo. Este sistema repartido tem fortes implicações na organização das instituições, nas condições de trabalho dos/as profissionais e nos objetivos e funções que se privilegiam em cada uma, estando sujeitos a diferentes sistemas normativos, de regulação da qualidade e a sistemas de financiamento diferenciados. A questão da segmentação ou unificação da rede, tem sido analisada por diversos relatórios internacionais (European Union, 2014; Eurydice, 2012). Dados de investigação sugerem que os sistemas integrados de educação de infância estão geralmente associados a uma maior qualidade, nomeadamente em termos de profissionalismo da equipa (Bennett, 2008; Kaga, Bennett & Moss, 2010), políticas coerentes de acesso, financiamento, currículo e equipas profissionais.

No sul da Europa, verifica-se uma tendência para *responsabilizar* o Ministério da Educação pelo atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos - veja-se o caso de França, Espanha, Grécia, Itália – quer a iniciativa seja municipal, de serviços com carácter eminentemente social, de escolas da responsabilidade direta do Ministério da Educação, etc. No Reino Unido e na Alemanha têm-se vindo a registar algumas das mesmas tendências. Mas, o que se tem demonstrado claro é que, independentemente da iniciativa e âmbito de responsabilidade, a tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Educação que já desenvolveu, em grande parte dos países europeus, linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche. É importante contudo referir que a integração das respostas na educação deve acautelar a constituição de equipas especializadas na educação das crianças dos 0 aos 6 anos, sob pena de poder ter um efeito de antecipação de práticas de escolarização precoce, por contágio com outros níveis de educação (Kaga, Bennett & Moss, 2010).

Desde 2000 que diversos organismos têm vindo a recomendar que o Ministério da Educação assuma a monitorização da oferta e da qualidade da educação e cuidados prestados, assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 3 anos (CNE, 2011; ME, 2000). O facto de esta valência nunca ter feito parte do sistema educativo português, permanecendo sob tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, tem sido referido como uma preocupação por diversos peritos nacionais e internacionais (OCDE 2001; CNE, 2009). A sua desvalorização em termos de condições de trabalho e de reconhecimento do trabalho docente, bem como a falta de formação específica para estas idades na formação inicial e contínua de educadores/as, podem contribuir para a dificuldade em generalizar a qualidade da oferta nestas idades (Almeida, Aguiar & Pinto, 2012).

Em Portugal, estudos sobre a qualidade dos serviços de educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos apontam para níveis mínimos ou inadequados de qualidade na generalidade das instituições (Aguiar & McWilliam, 2013; Barros, & Aguiar, 2010; Pessanha, 2008; Pessanha et. al., 2007).

O Ministério da Segurança Social e do Trabalho produziu, em 2007 (revisto em 2010), sem a participação do Ministério da Educação, o Manual de avaliação da resposta social Creche (Instituto Segurança Social, 2010) que tem promovido alguma regulação da qualidade nestes estabelecimentos. Este manual valoriza esta faixa etária no que respeita às aprendizagens estruturantes que nela ocorrem e que se devem pautar por princípios de inclusão e de aprendizagens ativas, quer espontâneas quer planeadas por educadores/as de infância, em estreita colaboração com as famílias. No entanto, o MTSS não assume nunca de forma explícita a função docente dos/as educadores/as (Vilhena, 2011 citada em CNE 2011). Este referencial impõe ainda um processo de planeamento e avaliação altamente burocratizado, assente em lógicas administrativo-burocráticas, que nem sempre assenta em princípios pedagógicos de qualidade reconhecidos pelos especialistas na área. Acresce referir que este sistema de avaliação da qualidade assenta numa lógica de satisfação do cliente, em clara dissonância com os referenciais da Inspeção Geral da Educação do Ministério da Educação. Assim, instituições que recebem crianças entre os 0 e os 6 anos não possuem um quadro legislativo e regulador congruente.

O número de amas tem vindo a decrescer à medida que o número de creches aumenta, embora mantenha em alguns distritos uma expressão considerável: Bragança (14,8 %), Santarém (11,4 %) e Setúbal (12,8 %) (GEP-MSESS, 2012). No seguimento do trabalho da Comissão para a Política de Natalidade em Portugal (Azevedo, 2014) e com o objetivo de alargar este serviço, foi publicado, a 22 de fevereiro, o Decreto-Lei nº 2115/2015 que liberaliza e regula a atividade das amas, abandonando progressivamente a sua vinculação ao Estado. Lembramos que as funções estabelecidas para as amas não incluem a função de educação. Deixando estes/as profissionais de ter um acompanhamento permanente por parte de técnicos/as especializados (educadores/as de infância profissionais), vemos com especial preocupação as condições efetivas para prestarem um serviço de qualidade. Ao mesmo tempo, conferir aos familiares e às amas o estabelecimento do contrato de prestação de serviços e respetiva remuneração pode dar origem quer à degradação das condições de exercício da atividade, quer à diminuição de condições de acessibilidade por parte das famílias.

Cabe ainda referir a existência do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) criado ao abrigo do Decreto-Lei nº 2281/2009, de 6 de outubro, o qual tem a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI). Este sistema consiste “num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento”. É de realçar que o SNIPI funciona através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade, assumindo uma perspetiva sistémica de intervenção e uma especificidade para o trabalho com crianças até aos 6 anos, que é depois continuado no âmbito da Educação Inclusiva.

Apesar da existência de diversos tipos de respostas prevalece ainda alguma rigidez ou estandardização nos serviços de educação de infância em termos, quer de horários e condições de frequência, quer do tipo de organização dos grupos que são permitidos. Ao contrário do que acontece noutros países europeus, em Portugal é difícil, por exemplo, encontrar em meios urbanos uma vaga quando se opta pela frequência em *part-time*. A constituição de grupos heterogêneos em termos etários é, igualmente, pouco potencializada, principalmente em creches ou entre grupos de creche e de jardim de infância. A constituição de grupos com heterogeneidade etária é vista como um fator de qualidade, potenciando interações e experiências de aprendizagem mais ricas entre as crianças e com os adultos (Katz, 1998; Silva & Folque, 2016) como podemos ver pelo testemunho de uma educadora de infância.

O interesse e a curiosidade de um grupo de jardim-de-infância por todas as dinâmicas da creche e, em especial, pela sala de berçário, refletiram-se na reunião da manhã, quando uma criança refere “Eu quero fazer alguma coisa para os bebés porque eles são muito fofos.” Lançada a proposta ao grupo, em conjunto, planeamos o que se adequaria aos bebés e ficou combinado fazerem massa de moldar. No momento de a partilhar com os bebés, todas as crianças procuraram estar presentes neste tempo. Rapidamente, as educadoras perceberam que este aspeto revelou-se pouco adequado para o grupo de bebés, sobretudo, quando as crianças mais velhas, com imensa vontade de interagir, procuravam brincar com os mesmos, não tendo em conta os seus interesses. O diálogo em grupo permitiu às crianças mais velhas perceberem a importância de respeitarem a individualidade de cada bebé. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada à medida que o grupo de jardim-de-infância foi vendo o bebé como competente e percebendo que poderia sempre participar na vida diária do berçário, uma vez que todas as atividades são atividades humanas podendo as crianças mais velhas apoiar o seu decorrer. As visitas em grande grupo deram lugar a visitas em pequenos grupos com propostas pensadas para os bebés, como, por exemplo, um livro que vem de casa com o objetivo de ser partilhado com a sala do berçário. Da sala do berçário chegava-nos, pelo olhar atento da educadora, propostas para redescobrirem as descobertas feitas pelos bebés. Numa troca dialógica de saberes e experiências ao longo do ano letivo, ambos os grupos evidenciaram ganhos na medida em que as aprendizagens ganharam um sentido social. Bebés cada vez mais seguros e confiantes nas suas descobertas e na relação com o outro e crianças mais velhas com maior autoestima e uma participação efetiva na vida de toda a comunidade educativa. Também o olhar sobre o outro e a sua forma de agir foi sendo alterada, procurando cada vez mais respeitar os interesses e as necessidades de cada bebé.

Mónica Ricardo – Infântário Piloto Diese

A publicação da Portaria nº 2262/2011, de 31 de agosto, pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, alterou as condições de frequência no que diz respeito ao número de crianças por sala, de 8, 10 e 15 crianças para 10, 14 e 18, respetivamente nas salas de berçário, 1 e 2 anos, em função da área da sala (2 m²/ criança). Tendo em conta a relação entre o número de crianças por grupo e a qualidade das interações adulto-criança (ex: Barros & Aguiar, 2010; Sílvia et al. 2016), consideramos que o aumento de crianças por grupo pode comprometer essas interações, sendo elas, como é sabido, um fator determinante da qualidade das experiências das crianças, bem como do desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida (Siraj-Blatchford et al., 2008, 2011).

Os profissionais

Em Portugal, o/a educador/a de infância é o profissional que trabalha com crianças dos 0 aos 6 anos em contexto formal de creche e de jardim de infância, assumindo a responsabilidade dos grupos de crianças em estreita parceria com outros profissionais em contextos diferenciados de educação. Sendo um grupo profissional único, a sua identidade é necessariamente afetada pelas condicionantes do sistema e da sua evolução histórica, e pelas condições de trabalho diferenciadas, tal como já anteriormente foi evidenciado.

Quanto à formação inicial desses/as educadores/as de infância, a sua evolução para um nível superior de qualificação constituiu um fator positivo na construção da profissionalidade e do seu estatuto, bem como na qualidade do seu desempenho profissional. A formação profissional está associada a uma melhor qualidade pedagógica nomeadamente ao nível das interações adulto-criança (Barros et al. 2016).

No entanto, a formação decorrente do processo de Bolonha, delineada em três anos de licenciatura em educação básica (comum a educadores/as de infância, professores do 1º e 2º CEB) e complementada por um mestrado de três ou quatro semestres (Decreto-Lei nº 79/2014), tem surtido algumas reflexões críticas da parte da comunidade académica e profissional. Estas reflexões acentuam como positivo o reforço da formação científica e domínio dos instrumentos académicos, assim como a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e outros níveis de ensino. Contudo, elas apontam, também, para algumas fragilidades especialmente no que se refere à formação de docentes para trabalhar com as crianças nos primeiros três anos de vida. Em alguns dos perfis de formação, os educadores de infância não têm formação específica para trabalhar com estas idades, privilegiando uma formação marcadamente disciplinar, dando prioridade à continuidade com a educação básica e contrariando o carácter holístico da aprendizagem na educação de infância. Esta formação revela uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, etc. Também a formação para o trabalho com famílias é ainda uma fragilidade da formação atual. Ainda não se assumiu, em Portugal, a educação de infância com

duplo enfoque: a criança e as suas aprendizagens e as famílias e o exercício da função parental/familiar num contexto comunitário verdadeiramente educativo. É exemplo deste aspeto a dificuldade em fazer acreditar ações de formação que se centrem em dimensões da profissão docente (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) que vão para além da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, como por exemplo o trabalho com famílias e comunidades.

O relatório sobre o caso português do estudo “INTESYS - Serviços Integrados para a infância, apoiar crianças e famílias em situação de vulnerabilidade” refere-se no seu mapeamento/diagnóstico a uma necessidade de formação em certas áreas, para enfrentar problemas tais como: dificuldades no relacionamento interpessoal entre os profissionais e as famílias com quem trabalham em proximidade; alguma falta de consciência intercultural; falta de flexibilidade e capacidade de resposta dos serviços ou dos profissionais; algum autoritarismo por parte destes; falta de poder das famílias para influenciar os serviços e as suas práticas (INTESYS, 2019).

Não podemos ainda esquecer – apesar de não possuímos dados estatísticos fiáveis - o “turn-out” das/os educadoras/es que, em busca de melhores condições de trabalho, mudam frequentemente de instituição procurando trabalhar em jardim de infância. Há salas de creche por onde passam ao longo do ano pelo menos três educadoras diferentes. Este facto é extremamente problemático em relação à vinculação e estabilidade de que necessitam as crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Tal situação é devida às condições de trabalho (horários, remuneração e progressão na carreira, acesso a formação) dos educadores de infância a trabalhar em creche que não veem ainda o seu estatuto, enquanto docentes, refletido em igualdade de circunstâncias face aos da educação pré-escolar.

Algumas das condições estruturais como o número de crianças por grupo, a falta de formação específica para o trabalho em creche e a desvalorização profissional dos educadores de infância que trabalham em creche face aos que trabalham na educação pré-escolar, podem igualmente estar associadas a uma pedagogia mais frágil, com excessiva rigidez na organização das rotinas diárias forçando as crianças a uma vivência em coletivo precoce (todas comem, dormem e vão à casa de banho ao mesmo tempo; prevalência de atividades de grupo face a atividades individuais ou de pequeno grupo), poucas oportunidades de brincar ao ar livre e de contacto com a natureza. Existem creches sem espaços exteriores e quando existem eles são pobres em materiais, experiências e desafios. As saídas dos bebés na comunidade, condição de uma vida social rica em interações e de participação enquanto cidadãos, são esporádicas. Esta invisibilidade da criança no espaço público dificulta ainda que a sociedade assuma as crianças como responsabilidade sua. Esta necessidade apela ainda a que as autarquias repensem as cidades no sentido de as tornar um espaço para todos.

O progressivo afastamento das crianças dos espaços públicos tem na sua origem diversos problemas. Para além das questões da crescente insegurança, que levam a que as crianças deixem de ir brincar para a rua sozinhas, o espaço público das cidades tem sido progressivamente ocupado por carros, não permitindo o seu usufruto pelos peões.

A opção de sair frequentemente com as crianças da instituição acarreta uma série de implicações como as questões relacionadas com a acessibilidade e a mobilidade.

Quando das saídas algumas crianças costumam fazer comentários como “Os carros não deviam passar na nossa rua”. As educadoras e auxiliares têm de tomar medidas de segurança muito rigorosas quando os grupos desenvolvem atividades no exterior da instituição.

No âmbito da Semana Europeia da Mobilidade, a equipa educativa do CAIE encorajou as crianças a desenvolverem diversas ações no sentido de promover a melhoria das suas condições de mobilidade e acessibilidade e aprofundar assuntos como a poluição e o consumo excessivo de combustível. “A rua é minha” foi uma ação desenvolvida em parceria com a autarquia e com a Polícia de Segurança Pública implicou o corte temporário da circulação automóvel na rua do estabelecimento e suscitou o interesse da comunidade e da comunicação social. As crianças manifestaram-se gritando animadamente “A rua é minha” (...) Triciclos, bicicletas, trotinetes, andarrilhos e carrinhos de bebés encheram a rua que se tornou das crianças durante a manhã. A iniciativa foi notícia de primeira página no jornal Diário do Sul “Crianças assinalaram o Dia Europeu Sem Carros” (Aresta, 2015 p. 18).



Observam-se práticas pedagógicas em creche que desvalorizam o protagonismo da criança e a sua atividade exploratória privilegiando trabalhos homogêneos sob um excessivo controle por parte do adulto. Alguns estudos revelam que as salas de creche são mal equipadas ao nível de materiais, com pouca diversidade. Em algumas salas observam-se ainda alguns materiais longe do alcance das crianças e que são raramente utilizados pelas crianças, limitando as suas experiências (Barros et al. 2016).

A qualidade das interações adulto-criança, um dos aspetos mais significativos da pedagogia da infância, apresenta níveis médios ou mínimos de qualidade. Estudos recentes revelam que os adultos têm interações positivas e próximas com as crianças com níveis baixos de interações punitivas. Contudo, as oportunidades dos adultos de expandirem as experiências das crianças e de apoiarem a sua comunicação não são frequentes, revelando falta de intencionalidade (Barros & Aguiar, 2010; Barros & Leal, 2011; Barros et. al, 2016).

Uma agenda para a educação dos 0 aos 3

Décadas de investigação independente nos domínios da economia, das neurociências, da sociologia em geral e da sociologia da infância, da psicologia da aprendizagem, da antropologia, dos estudos urbanísticos e dos estudos feministas, etc. têm demonstrado que a decisão política sobre o atendimento ao nível etário dos 0 aos 3 anos deve ser *informada pelos dados fornecidos pela investigação*.

Assim, no âmbito das funções do Conselho Nacional de Educação (CNE), é fundamental insistir não apenas no alargamento e universalização da oferta educativa para as crianças dos 0 aos 3, nomeadamente nos grandes centros urbanos, mas em simultâneo sublinhar a necessidade de uma qualidade **educativa** dos diversos tipos de atendimento às crianças deste nível etário. Insistimos numa urgente revisão/intervenção “cirúrgica” na Lei de Bases de 1986 – sem a qual não será possível melhorar a qualidade pedagógica do atendimento - o que implica a consequente revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) substituindo-a por uma *Lei-Quadro para a Educação de Infância*.

No âmbito deste trabalho que nos foi pedido pelo CNE, vemos um conjunto de possibilidades que se podem constituir em linhas de ação futura:

- Introduzir o conceito de uma **rede nacional** para a educação e atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos. Este conceito de *rede nacional* foi definido na Lei-Quadro de 1997 e decretos-lei e portarias subsequentes para as crianças dos 3 aos 6 anos. Esta rede nacional deverá conter creches públicas municipais que permitam a disseminação de centros de qualidade que possam inspirar e complementar outras iniciativas: IPSS e Misericórdias, autarquias e juntas de freguesia, cooperativas e ensino particular (infantários) ou ainda creches ligadas a escolas, a universidades e politécnicos, a empresas, etc. e dependerá, em termos organizativos e de financiamento numa complementaridade entre o MTSSS e o ME. Para melhor responder às especificidades de cada contexto esta Rede Nacional será de geometria variável.
- Garantir uma **tutela pedagógica única** por parte do Ministério da Educação (tal como aconteceu com as crianças de 3-6 anos), independentemente da iniciativa de origem, garantindo *Orientações Pedagógicas para o Trabalho em Creche* elaboradas pelo Ministério da Educação em concertação com os profissionais e em continuidade ou antecipando os princípios das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) presentemente em vigor.
- Apontar para uma progressiva *municipalização* da educação dos 0 aos 6, de modo a garantir a resposta às necessidades locais quer das crianças quer das famílias, podendo essa responsabilidade ser assumida, nos grandes centros urbanos, ao nível da junta de freguesia, a quem cumprirá garantir que haja uma universalização do atendimento. Propomos que se faça uma espécie de *cartografia* (caracterização geográfica) das instituições. Para além de garantir a universalização do atendimento evita-se o desdobrar de serviços, alguns deles podendo estar duplamente financiados.
- No seguimento do ponto anterior haverá que rever a legislação em vigor que regula o funcionamento das creches e dos jardins de infância, a sua qualidade, bem como as condições laborais dos profissionais com vista a uma maior coerência interna das instituições que atendem famílias e crianças entre os 0 e os 6 anos.
- Garantir que a avaliação da qualidade e divulgação dos resultados das creches e Jardins de infância seja levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação (IGE) reforçando, no entanto, as equipas de especialistas na educação dos 0 aos 6 anos, capazes de atender às suas especificidades.
- Contabilizar o tempo de serviço prestado por educadores/as que trabalham ou trabalharam em creche, enquanto *serviço docente*. Este reconhecimento evitará o “turn-out” das/os educadoras/es que, procurando melhores condições de trabalho, mudam frequentemente de instituição preferindo trabalhar em jardim de infância.

- Reconhecer a necessidade de permanência de uma educadora de infância no berçário da creche garantindo, em conjunto com as auxiliares, uma rotina que traga segurança, que seja repousante, mas simultaneamente estimulante para os bebés a partir dos 4 meses de idade, garantindo uma intencionalidade pedagógica.
- Desencadear uma revisão do regime de habilitação para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014) no sentido de reequilibrar os pesos atribuídos às diversas disciplinas e os que se destinam a saberes da área de formação geral. Fomentar pós-graduações em universidades e politécnicos que capacitem os/as educadores/as para o trabalho específico no nível educativo dos 0 aos 3 anos e assegurem uma permanente investigação.
- Investir em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projetos de promoção da excelência pedagógica e comunitária adequadamente financiados.
- Sublinhar ainda a preocupação com as crianças migrantes e refugiadas, ou de minorias étnicas e socioeconómicas. A vivência num grupo heterogéneo sob o ponto de vista cultural e linguístico, mas também socioeconómico, contribuirá para a sua inserção progressiva numa sociedade que se quer inclusiva.
- Garantir a diminuição do número de crianças por adulto/a, no caso de crianças com necessidades educativas específicas ou em situação de desvantagem, respeitando direitos de aprendizagem diversificados (OCDE, 2006).
- Repensar o sistema de financiamento das creches e jardins de infância no sentido de diferenciar o apoio do Estado às famílias que tenham menores recursos; este sistema promoverá o acesso de todos e a sustentabilidade económica das IPSS evitando a recusa de vagas para crianças de famílias com menores recursos financeiros.

Terminamos este trabalho desejando que, desta vez e na presente legislatura, se tenha em atenção e se ponham em prática recomendações e estudos de há largos anos que sublinham o que aqui procurámos dizer. Não podemos perder mais tempo e recursos. As crianças e as suas famílias assim o exigem! Elas pedem-nos “estrelas maduras” que traspassem a solidão delas e de suas famílias.

Uma criança disse:
dá-me aquele ramo de estrelas maduras.(...)
A solidão que traspassa uma criança imóvel
É uma luz insuportavelmente branca.

(Herberto Helder)

Referências:

- Almeida, A. S., Aguiar, C., & Pinto, A. 1.** (2012). Comportamentos interativos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de atividades e das características estruturais do contexto. *Da Investigação às Práticas*, 2(1), p. 94-117.
- Aguiar, C. & McWilliam, R. A.** (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, p. 102-110.
- Aresta, F.** (2015). A Rua é Minha! *Cadernos de Educação de infância*, 106, p. 16-19.
- Azevedo, J.** (Coord.) (2014). Por um Portugal amigo das crianças, das famílias e da natalidade (2015-2035): remover os obstáculos à natalidade desejada. Lisboa: IFSC - Instituto Francisco Sá Carneiro.
- Bairrão Ruivo, J.** (1997). O que é a Qualidade em Educação de Infância. In: *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Barros, S. & Aguiar, C.** (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers, *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), p. 527-535.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C.** (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 37, p. 118-130.
- Bronfenbrenner, U.** (2005). Preparar um mundo para a criança do século XXI: o desafio da Investigação. In J. Gomes Pedro, J. Kevin Nugent, J. Gerard Young, T. Berry Brazelton. *A criança e a Família no século XXI (pp. 79-89)*. Lisboa: Dinalivro.
- Bennett, J.** (2008). ‘Early childhood services in the OECD countries: review of the literature and current policy in the early childhood field, Innocenti Working Paper No. 2008-01. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bronfenbrenner, Y.** (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*. (Coord. Teresa Vasconcelos). Estudos e Seminários. Lisboa: CNE

Conselho Nacional de Educação (2011b). Recomendação nº 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos. (Relatora Teresa Vasconcelos).

Daniels, A., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A., Apostolov, A., Middleton, D. & Brown, S. (2007). Learning in and for multiagency working. *Oxford Review of Education*, 33(4), p. 521-538.

Decreto-Lei nº 4402/1934, de 24 de agosto que suspende a criação de creches em fábricas.

Decreto Lei nº 2281/2009, de 6 de outubro. *Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância SNIPI*.

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo..

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

European Union (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Report N EAC/17/2012.

Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audio-visual and Culture Executive Agency.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113-138) Porto: Porto Editora.

Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa. ISBN 978-989-8272-24-9

GEP-MSESS (2012). Carta social - Rede de serviços e equipamentos 2012.

GEP-MTSSS (2017). Carta social - Rede de serviços e equipamentos 2017

Instituto de Segurança Social (2010). Creche – Manual de Processos-Chave. (2ª Ed. Revista) Gestão da Qualidade das Respostas Sociais: Creche.

INTESYS (2019). Sistemas Integrados Para a Primeira Infância (INTESYS): Resumo dos Diagnósticos e Mapeamento Local dos Países do Estudo Piloto. Disponível em <http://www.europe-kbf.eu/en/projects/early-childhood/intesys/local-mapping-reports>

Kaga, Y. Bennett, J., & Moss, P. (2010). Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education. Paris: UNESCO.

Kaneko, M. Kobayashi, O., Inaishi, C., Yasumoto, F. & Shirai, T. (2016). Science of Motherwood. NHK world Japan.

Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, Redmond, p.46-49.

Ministério da Educação (2000). *A educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa. Editorial M.E.

OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Development and Care – Education and Skills*.. Paris: OCDE.

OECD (2018). Family Database <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>

Pessanha, M., Pinto, A. I., & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e no desenvolvimento da criança. *Psicologia*, XXIII(2), p. 55–71.

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: FCT, FCG.

Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), p. 204-214.

Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

Silva, M., Cabrito, B. Fernandes, G. L., Lopes, M. C., Ribeiro, M. E. & Carneiro M. R. (Coord.) (2016). *Pensar a Educação*. Lisboa: Educa.

Silva, A. M. & Folque M. A. (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogéneos. In Fernando Ilídio Ferreira, Cleriston Izidro dos Anjos, Andréa Avelar Duarte, Eva Fernandes, Nanci Helena Rebouças Franco, Solange Estanislau dos Santos, Teresa Sarmento (Orgs.). *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância "Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 159- 171). Universidade do Minho.

Silva, I, Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016) Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).

Sylva K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), p. 109–124.

Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P. and Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of preschool education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), p. 23-36.

Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., Melhuish, E. Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K. (2011). Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study. Research Report DFE-RR128. London: Department of Education.

Vasconcelos, T. (2014). Educação de Infância: Uma conquista da Democracia. In: M. L. Rodrigues (org.) *40 anos de Políticas de Educação, Vol. I: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 469-497). Lisboa: Almedina.

Vilhena, C. (1997). Jardim de Infância de Lisboa: O primeiro jardim de infância em Portugal. *Notas de investigação*. p. 323-329.